أثر تدريس النحو العربيِّ باستراتيجيَّة القصة في تحسين مهارات التفكير التحليليِّ اللغويِّ لدى طالبات الصف التاسع الأساسيِّ في الأردن

د. رابعة عبد الوهاب العكور و د. إبراهيم محمد العموش

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر تدريس النحو العربيّ باستراتيجية القصّة في تحسين مهارات التفكير التحليليّ اللغويّ لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف جرى اختيار أفراد الدّراسة قصديًا من طالبات الصّف التاسع الأساسيّ في الأردن من العام الدّراسي (٢٠١٧/٢٠١٨)، بحيث قُسِّمنَ إلى مجموعتيْن؛ المجموعة التجريبيّة تكوّنت من (٣٠) طالبةً من طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ في مدرسة أيدون الثانوية للبنات، دُرّسَنَ النّحو العربيّ باستراتيجية القصة، والمجموعة الضّابطة تكونت من (٢٨) طالبةً من طالبات الصّف التاسع الأساسيّ في مدرسة حفصة الأساسيّة للبنات دُرّسنَ النحو العربيّ بالاستراتيجية الاعتياديّة. وقام الباحثان بإعداد اختبارٍ مقاليٍّ لقياس مهارات التفكير التحليليّ اللغويّ، تكوّن من أربع مهارات، هي: (تحليلُ نصٍّ مكتوب شكلاً ومضمونًا، وتنظيمُ أفكار النّص ومعانيه، وتقدير النّص المكتوب، وتقدير أهميّة استخدام المجاز)، ولكلّ مهارة أربعة مؤشرات. باستخدام تحليل التباين المصاحب الأُحادي، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بيْن المتوسطيْن الحسابييْن لأداء مجموعتي الدّراسة على مهارات التفكير التحليليّ اللغويّ مُجتمعةً تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبيّة التي خضع أفرادها لتدريس النّحو العربيّ باستراتيجيّة القصة. وباستخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد.

الكلمات المفتاحية: النّحو العربيّ، استراتيجيّة القصّة، مهارات التّفكير التحليليّ اللغويّ، طالبات الصف التاسع الأساسيّ.

خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

كانت اللغة ولا زالت الحقيقة التي لا يمكن لأحدٍ تجاهلها؛ لأنها المرآة التي تعكس فكر الأمة وحضارتها وثقافتها (عاشور والحوامدة،٢٠٠٩). والعلاقة الترابطيّة بيْن اللُّغة والتفكير علاقة وثيقة، فاللّغة أحد أهمّ عوامل نجاح الفرد. والتّفكير هو المحفِّز الرّئيس للبشريّة لكي تتقدم وترتقي ويكتسب العلوم والمعارف المختلفة" (حبيب،٢٠٠٣: ٣٦٨). وقد مكّنت الإنسان من اكتشاف أسرار الكون؛ لأنّ التفكير هو مصدر العلم، وبممارسة عملياته تمكن الإنسان من تطوير الصناعات والتكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة (Nall، ٢٠٠٩).

والتفكير واللُّغة مترابطان، لا بل هما وجهان لعملة واحدة، ويرجّح أن تسبق عمليّات التفكير ممثلة في نشاطات الدماغ، إنتاج اللّغة في صورها الشفويّة والكتابيّة، وتؤكد في الوقت ذاته أنَّ اللّغة هي أداة تلك العمليّات التحليليّة والتركيبيَّة التي يمارسها الدِّماغ ويطلق عليها التفكير. (الناشف، ٢٠٠٨)

ويرى جون ديوي (المشار إليه في مدكور،١٩٩٧) أنّ التّفكير التحليلي أحد أنواع التفكير المهمّة وأرقاها؛ فهو يتطلّب تحليل المواقف والمشاكلات، والحقائق قبل الحكم عليها، وعلى مدى صحتها ويشير جمل (٢٠٠٥: ٣٣) إلى: "أنّ هذا النوع من التفكير يُعنى بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجيّة والاهتمام بالتفاصيل، والتّخطيط قبل اتخاذ القرار، والإسهام في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات، وتعميمات وعليه يشكّل القاسم المشترك لأجل المتطلَّب الرئيس لممارسة أيّ شكل من أشكال التفكير الأخرى، ومن هنا جاء

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الاهتمام به باعتباره وسيلة لفَهم المعرفة المجردة".

واللّغة في إطار هذا النوع من التفكير تمتاز بالعمق والتّأمّل، والأناة والتّريُّث؛ وذلك لفهم المعاني وتمحيصها، وعقد المفاضلة بينها وبين المعاني التي تمثّلها أو تختلف عنها، وأنَّ أهم المهارات التي تُوظَّف في الأنشطة اللُّغوية، هي: التحليل مُمَثلة في التركيز على فَهم المعاني، في المقروء والمسموع والربط بيْن الألفاظ ومعانيها في السِّياق اللغوي، فضلًا عن القدرة على تحديد مواطن الاتفاق والاختلاف في الموضوع الواحد (عبد الهادي، وأبو حشيش، وبسندي، ٢٠٠٥).

وتُعد القدرة على توظيف المعرفة النحويّة في ممارسة التفكير وبخاصة التفكير التّحليلي، وتحسينها إحدى المؤشرات الدّالة على القدرة على ممارسة اللُّغة وفَهمها كون أنّ معظم مشكلات المتعلِّم اللُّغوية تعود إلى سوء استخدام قواعد النَّحو في بناء الجمل والتراكيب، والرَّبط بيْن مكوناتها للإفصاح بدقّة عن المعاني المتضمّنة، بما يتلاءم وخصائص جمهور القرّاء (خلف الله، ٢٠٠٢).

وفي هذا الاتجاه يرى سميث (Smith، ٢٠٠٣) أنّ تدريس قواعد اللُّغة يجب أن يكون وظيفيًا ليدركَ الطلبة أنَّ معرفة القواعد وسيلة للتواصل بشكل فاعل سواء أكان ذلك على المستوى التعبيري الشّفهي، أم على المستوى التعبيري الكتابي وحتى في سياق التفكير، ولكي يتحقق ذلك لا بدّ من التحوّل من التكرار والتدريب المجمل إلى التعامل وظيفيًا مع أقسام الكلام، ثم تطويرها بشكل عام بتغيراتها وتنوعاتها المختلفة.

والتفكير عمليّة عقليّة ومعرفيّة وتفسيريّة مركّبة ومستمرَّة موجهةً نحو هدف معيّن، ويمكن اكتسابها بالتّعليم والتدريب وتزداد على وجه الخصوص حين يتعرض الفرد لمثير ما، كما وتتأثر هذه العمليّة بالسِّياق الاجتماعيّ والثقافيّ، وتتوقف عند حدود لا يتجاوزها لخروجها عن قدرة العقل أو لحاجتها إلى تفصيلات أخرى.

ويمثّل التفكير التحليليّ أحد أنماط التفكير المهمّة، الذي يسعى كثير من الباحثين لتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعلّم المختلفة؛ فهو يساعد الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجيّة والاهتمام بالتّفاصيل، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتنظيمها، والتّخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وتوضيح الأشياء حتى يتمكن من الوصول إلى استنتاجات عقلانيّة من الحقائق التي يعرفها، ثم بناء معيار واضح ومحدد للتقويم (الكبيسي، ٢٠٠٧).

ويعرف عطا الله (٢٠٠١: ٩٦) التّفكير التّحليلي بأنه: "القدرة على تجزئة أو تفكيك موقف أو معرفة علميّة أو حدث أو مشكلة وإظهار ما بينها من علاقات بهدف فهم بنيتها وتركيبها".

ويرى الكبيسي (٢٠٠٧: ٩) أنَّ التفكير التحليلي "تفكير هادف، يسعى إلى إيصال الطَّالب إلى حالة من الاتزان الذِّهني؛ ولذلك يكون سلوك الطالب مدفوعًا ومضبوطًا بالهدف، ولهذا تزداد عمليات الضّبط الذهنيّ، وتصبح أكثر دقّة كلما اشتدّت صعوبة المشكلة، وسيطرتها على أداءات الطالب ونشاطه".

ويشجع توظيفُ مهارات التفكير التحليليّ النَّاجح في التَّعلم الطلبةَ على استخدام مهارات (التحليل، والمقارنة، والنقد، والحكم، والقياس، والتقييم). والمعلم عندما يعلم مهارات التفكير التحليلي الناجح للطلبة، إنما يسعى إلى إيجاد الطالب –الخبير– القادر على التّعامل مع مختلف المشكلات المُنهَجة وغير المنهَجة التي تواجهه. (Sternberg، ٢٠٠٢)

ويقوم التفكير التحليلي على مجموعة من الافتراضات الأساسيّة: تضمنه عمليّات ذهنيّة متتابعة، ومتسلسلة، ومنتظَمة تسير وفق نَسَق، وليست عمليّات عشوائيّة متذبذبة كعمليَّات المحاولَة والخطأ، وطلبه من الطالب استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف الأكثر نضجًا، والأكثر ارتباطًا بالموقف المشكَّل الذي يواجهه. كما أنَّ هذا النوع من التفكير ذو طبيعة محوريّة؛ أي أنَّ كلَّ الفعاليَّات الذهنيّة متمحورة ومتمركزة نحو الموقف المشكَّل لفَهم طبيعته، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه، وأساليب الخلاص منه" (قطامي، ٢٠٠٧). وبذلك فالتفكير التحليلي يتضمن التفكير المتتابع، المنتظَم ضمن خطوات متسلسلة تهدف إلى جمع المعلومات، ومن ثمّ تنظيمها للوصول إلى استنتاجات عقليّة تحدد النجاح في حلِّ المشكلات. (غباين، ٢٠٠٨)

وبناء على ذلك، فالتحليل هو القدرة على تفكيك، وتجزئة فكرة أو موقف، أو موضوع إلى مكوناتها الفرعية وإدراك ما بينها من علاقات، وإدراك جوانب التشابه والاختلاف بين عناصر الموضوع. والفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير التحليليّ يكون قادرًا على

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

التخطيط الدّقيق قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات دون تكوين نظرة شموليّة عنها، ودون الاهتمام بالنظريَّات والتنظير على حساب الحقائق (الدسوقي، ٢٠٠٩). والمفكر التحليليّ قادر على ممارسة التنبؤ والعقلانيّة، والقيام بالتجزئة لكي يكون قادرًا على الحكم على الأشياء في إطار عام، ومن ثم الإسهام في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات مناسبة (Elder & Paul، ٢٠١١).

وتبرز أهميّة التفكير التحليليّ في أنّه يساعد الفرد على عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات المحيطة به، وإدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة فيما بينها، فضلًا عن استخدام أكبر عدد من الحواس في إدراك المشكلة وتحديدها وفَهمها في إطار السِّياق المحيط بها (Yoshina & Harada، ٢٠٠٧). وفي سياق التعلّم اللُّغوي يمكن تنمية مهارات التفكير التحليليّ عبر المحتوى التعليميّ الذي يتيح للطلبة فرص القيام بأنشطة ومهام لُغويّة متنوعة تتحدى عقولهم، ويتيح لهم الانخراط في مشكلات حياتية حقيقية فيسعون إلى حلها بطرقٍ سليمة (مدكور، ٢٠٠٧؛ حماد، ٢٠١١).

ولقد تمكن الباحثان بالرجوع إلى عدد من المراجع العربيّة والأجنبيّة ذات الصلة بالتفكير التحليليّ (حماد، ٢٠١١؛ مدكور، ٢٠٠٧؛Elder & Paul، ٢٠١١) من تحديد أربع مهارات للتفكير التحليليّ واشتقاق أربعة مؤشرات سلوكيّة لكل مهارة، وهي معروضة كالآتي:

١. تحليلُ نص مكتوب شكلاً ومضمونًا، ومؤشراتها السلوكية: أ. تحديد الغرض البعيد للكاتب بعد كتابة النص. ب. التفريق بين الفكر الأساسيّة والثانوية. ج. تحديد المؤتلف والمختلف من الأفكار والمعاني. د. التمييز بيّن الرأي والحقيقة والخيال. ٢. ثانيًا- تنظيم أفكار النص ومعانيه، ومؤشراتها السلوكية: أ. تعرُّف الأسلوب الذي اتبعه الكاتب لأفكار النص. ب. التفريق بين المقدِّمات والعروض والنهايات. ج. تحديد النوع الأدبيّ للنص مدار التناول. د. تعرُّف العلاقات لجوانب النص كافّة. ٣. تقدير النّص المكتوب، ومؤشراتها السلوكية: أ. تقدير أهميّة وفاعليّة الأدلة والشواهد. ب. تحرير جوانب الحشو والزيادة في المكتوب. ج. تقدير مدى دور الاستنتاجات المفتوحة من الكاتب. د. تقدير القيم الأدبيّة والفنيّة للنص. ٤. تقديرُ أهميّة استخدام المجاز، ومؤشراتها السلوكية: أ. تقدير مدى ذاتيّة الكاتب وتعليقاته. ب. تقدير مدى إضافة المجاز وأهميته. ج. تقدير مدى تنوع الصور البيانيّة في النص المكتوب. د. تحديد وتعرف مقوِّمات الفقرة وعناصرها.

وتكمنُ أهمية تحسين مهارات التفكير التحليلي بالدِّراسات التي أكدت ضَعف معظم الطلبة في مهارات التفكير التحليلي اللغوي، ومنها ودراسة أبو بكر (٢٠٠٦)، دراسة حماد (٢٠١١). إذ إنَّ الطلبة عادةً ما يكونون مستقبلين للمعلومات، ويكون التركيز على المحتوى واكتساب المعرفة والحفظ والتذكر وليس إنتاجها. أضفْ إلى ذلك وُجد أنَّ لدى الطلبة صعوبة في الوصول إلى عمل استنتاجات والقدرة على تقييم المادة المقروءة أو تحليل النصوص بشكل صحيح، بالإضافة إلى عمل أحد الباحثين مدرّسةً لمبحث اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسيّة العليا وصفوف المرحلة الثانويّة لوحظ ومن الواقع الملموس والمعاش التسرع وعدم التفكير بعمقٍ وتأمل والاعتماد على المعلم بالحصول على إجابات محددة بدلًا من الوصول إلى هذه الإجابات بالتحليل والنقد والتفكير الجاد، فالمتعلم في الغالب يقرأ قراءة سطحية أو أنه يأخذ ما قرأ مسَلَّمات لا تحتاج لإعمال الذهن، وإطلاق العنان للتفكير؛ للتأكد من صحة ما يقرأ أو فحص مدى مطابقة ما قرأ من معانٍ وأفكار مع ما لديه من أفكار وقيم واعتقادات ناهيك عن الدِّراسات التي أثبتت أهمية التفكير التحليلي (السيد، ٢٠٠٠؛ Parfitt، ٢٠١٤) وفاعليته في الاستيعاب القرائي وزيادة معلومات الطلبة ونموهم، بحيث يتعلمون الحكم على المعلومات عن طريق إدراك العلاقات المحتمَلة بيّن الأشياء والمعاني والأفكار عن طريق التفكير الجيد.

وترجع أهمية تنمية مهارات التّفكير التحليليّ اللُّغوي لما بيّنته عديد من الدِّراسات عن المعوقات المرتبِطة بالتّحليل التي تقف حائلًا أمامَ حل المشكلات، التي يتَّصل بعضها بالتفكير التحليلي، ويتصل بعضها الآخر بأهميّة التّكامل بين التفكير التحليلي والتفكير التركيبي وقد رصد الباحثون عددًا من الصعوبات: صعوبة عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات المختلطة بها قد يؤدي تناول المشكلة في صورتها المركَّبة، أو الاستغراق في تفاصيلها الجزئية إلى صعوبة التمييز بين ما هو جوهري فيها وما هو هامشي، فقد تكون المشكلات الفرعيّة هامَّة إلا أنّها لا تمثل جوهر ما نبحث، ويمكننا بالتّحليل الدقيق والمنظم للمشكلة من التغلب على هذا العائق (Amer، ٢٠٠٥).

ويضاف إلى ذلك صعوبة إدراك العلاقات الدّقيقة التي تربط عناصر المشكلة مما يؤدي إلى فشل الفرق في إدراك التحولات والتغيرات التي تحدث في العلاقات بين الوقائع المختلفة أو التي تربط بين المفاهيم والتصوّرات المرتبِطة بالمشكلة مما يعوقه عن الإحاطة الكلية بها،

كعزل المشكلة عن باقي السياق المحيط بها يجعل الفرد يفشل في الإحاطة بجوانبها المختلفة ، ومن ثم يدركها إدراكًا مبتورًا وتقف تدريبات المرونة العقلية مُعينًا للتغلب على هذا العائق، ويتضح مما سبق ضعف مهارات التحليل تفضي إلى معوقات عديدة في مواقف حل المشكلات (الخياط، ٢٠١٠).

وهناك ما يشير إلى أنّ استخدام مهارات التفكير التحليلي الناجح يؤدي إلى التعلم المستقل والفعال للاتصال بالموضوعات المطروحة بشكل أفضل، وفرصةٌ لتطوير قدرات الاتصال؛ وتوظيف مهارات تقنية واستيعابية وتقييمية، بالإضافة إلى الفرصة الكافية للقراءة والاستيعاب وتحليل الحالة، بالإضافة إلى خبرة الاستكشاف، والاتصال بالمعلومات لتنظيمها وتحريرها وتقييم الأفكار فيها، والقدرة على إدراك الأهداف والمحددات عند تطبيق مهارات التحليل (Astleiner، ٢٠٠٢).

والقدرة على التحليل تعني المقدرة العقليّة التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية (Standfast logic Itd، ٢٠٠١)، وهو ما يؤدي كما أشرنا إلى فَهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته. كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء (كالتصنيف والترتيب والتنظيم. .. إلخ) Rebr، ١٩٨٥. ويقف التفكير التحليلي مقابلًا لنمطيْن من أنماط التفكير، وهما التفكير البنائي والتفكير التركيبي، فإذا كانت عملية التحليل تمكننا من تجزئة ما هو مركب إلى ما هو جزئي وما هو معقَّد وبسيط ، فإنَّ كلا من قدرتيْ إعادة البناء والتركيب بيْن الأجزاء تؤديان إلى العكس، حيث تجمع بين الأجزاء المشتتة لتشكل مركبًا أكثر تعقيدًا.

ويعد المنحى القصصي أحد المداخل التي استُخدِمت في الأدب التربوي في معالجة قضايا ومشكلات تتعلق بمناهج اللغة وأساليب تدريسها، وقد أسهم هذا المنحى في تطوير عددٍ من طرائق واستراتيجيات التدريس في مجال تدريس فنون اللغة ومهاراتها، حيث يتعلم الطلبة الموضوعات في شكل قَصص قد تكون طويلة أو قصيرة، وتختلف باختلاف الموضوعات وقد تكون واقعية أو خيالية، وتقدم القصة ضمن إجراءات محددة ضد ما يُسمى بالسّرد القَصصي (البجة، ٢٠٠٣).

وتبرز أهمية المنحى القَصصي في تنمية المفردات والقاموس اللُّغوي لدى الطلبة وطرح الأفكار وتسلسلها بشكل منطقي وتنمية الخيال، والصحة اللُّغوية والنحويّة فضلاً عن تدريب الطلبة على مهارات التنبؤ والتحليل وفهم العلاقات بين مكونات التراكيب المستخدَمة في بناء القصة (Koehneke، ٢٠٠٠).

وفي سياق الحديث عن أهمية المنحى القّصصي أداة للتدريس، يفسر جروك (Groce، ٢٠٠٤) أنّ استراتيجية القصة ذات تأثير مباشر في تعليم المفاهيم والقواعد عالية التجريد بما في ذلك قواعد اللغة، وهي كذلك ذات فاعليّة في تدريس ومعالجة المواد والمعارف التي تقوم على المنطق والخيال (Hunter & Eder، ٢٠١٠).

وتستند استراتيجية القصة إلى نظرية التعلم الاجتماعي، إذ اللغة نشاط اجتماعي ينشأ عن الرغبة في التواصل والتفاعل مع أصحاب اللغة في المواقف الاجتماعية التفاعليّة، كما تستند إلى فلسفة مفادها أنَّ تدريس اللغة وفق ما يراه فايجوتسكي يتطلب سياقات اجتماعيّة توفرها عمليات السّرد والتفاعل والمحاكاة عبر التدريس بهذه الاستراتيجيّة (Vygotsky، ١٩٨٦).

ويتيح قيام المعلم بتصميم أنشطة تعزز التفاعلات الاجتماعيّة فرصا للتعلم التكاملي، الذي يمثل وظيفة فعّالة للتواصل الاجتماعي بين المجموعات وتزداد قيمة النظريّة في كونها تربط بين التفاعلات الاجتماعيّة والتطور المعرفي والعقلي، فترى أنَّ هذه التفاعلات ضروريّة للنمو المعرفي والعقلي لدى الطلبة، فإذا غاب التفاعل الاجتماعي فإنَّ النموّ اللغوي يتعطل أو على الأقل سيكون بطيئًا. حيث يشتمل التفاعل اللغوي تقبل الرأي والدفاع عنه، وتبرير عدم أخذ بالفكرة، واحترام وجهات النظر وأخيرًا التعبير بأساليب لغوية متنوعة (أبو غزال، ٢٠٠٧).

ويعد سرد القصة من الفرص السانحة أمام المعلم كي يتخذ منه مدخلًا لتحسين فاعليتها في إحداث التغييرات الكمية والنوعية في السلوك اللُّغوي والذهني المناسب للتعبير عن أحداث القصة لدى المستمعين والمتلقين (الشناق، ٢٠٠٠).

وتعد القصة التعليمية مدار البحث استراتيجية تعليم وتعلم تفاعلية تقوم على تقديم معلومات درس النحو وأفكاره على شكل قصة بهدف تحقيق أهداف الدرس والبناء على معارف الطلبة بطريقةٍ أكثر تشويقًا تجعل التعليم أكثر استدامة، ووُظِّفت القصةُ في الدِّراسة

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الحالية للعمل على تبسيط المفاهيم النحوية المجردة، وإيجاد معنى للمعلومات، والتواصل وتبادل الأفكار وتحفيز الطلبة على التعلم.

وتقوم القصة التعليمية على عناصر عدة، هي: ١. الأحداث والحبكة، حيث تتكون القصة مجموعة من الوقائع الجزيئة التي ترتبط مع بعضها في نظام خاص حتى تكون في مجموعها الإطار القصصي. ٢. الشّخصيات، تمثل عنصرا مهما في البناء الفنيّ للقصة، وهي محورٌ أساسيّ في قصص الأطفال، فالشخصيات في القصة تعمل مجتمعة لإبراز الفكرة التي من أجلها وضعت القصة. ٣. السَّرد والحوار، وهو نقل الأحداث والمواقف من صورته الواقعية إلى صورة لغوية بحيث تجعل القارئ أو المتلقي يتخيلها وكأنه يراها رأي العين. والحوار من المقوِّمات المهمة للبناء القَصصي، فهو يضفي على القصة لمسة حيّة؛ لأنّها تخفف من بعض الرتابة التي تفرض نفسها على السَّرد القصصي. ٤. البيئة الزمانيّة والمكانيَّة، فمن الضروري تحديد المكان والزمان اللذين وقعت فيهما أحداث القصة؛ لأن كل بيئة مكانية، وكل حِقبة زمانية في حياة الأفراد والجماعات لها طبيعة خاصة أو سمات مميزة، ومنها كانت معرفة البيئة المكانية والحقبة الزمانية أمرًا ضروريًا لفَهم الوقائع والأحداث وفهم سلوك الأشخاص أنفسهم.

واستطاع الباحثان الوصول إلى عدد من الدِّراسات العربيّة والأجنبيّة ذات الصلة بمشكلة الدِّراسة الحالية، المتعلقة بأثر استراتيجيّة القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللُّغوي. وقد عرضت زمنيا، فقد أجرى السيد (٢٠٠٠) دِّراسة هدفت تعرُّف أثر الأنشطة القصصية على تنمية المهارات اللُّغوية وبعض عمليات التفكير التحليليّ والاستدلالي، وهل توجد علاقة بيْن المهارات اللُّغوية وعمليات التفكير، طبقت الدراسة على (٦٠) طالبًا من طلبة حضانة، قُسموا في مجموعتيْن: تجريبية تعلمت بوساطة مجموعة من القصص المختارة، وضابطة بالطريقة الاعتيادية. وكانت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المهارات اللّغوية ومهارات التفكير التحليلي والاستدلالي لصالح المجموعة التجريبيّة. وأجرت بولتمان (Boltman، ٢٠٠٧) دراسة هدفت تعرُّف درجة الإسهاب والتذكر عبر تحليل المحتوى في القصص، وكان المشاركون في الدراسة (٧٢) طالبًا أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات في إنجلترا والسويد. ولاحظت الباحثة أعمال الطلبة، ثم قامت بتحليل بياناتها، وكانت النتيجة أن سرد القصة يزيد من قدراتهم على الإسهاب في التحدث، والتذكر.

وفحصت لياو (Liaw، ٢٠٠٧) فاعلية التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير في مساق اللغة الانجليزية في الصين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبًا من أعمار ١٣-١٢ قُسِّموا إلى مجموعتين: ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست وحدة تكاملية بين القراءة والكتابة. وكانت النتيجة أن مهارات التفكير التحليلي في مواقف القراءة والكتابة تطورت عند المجموعة التجريبيّة أكثر، وتبين أن التكامل بين القراءة والكتابة ومهارات التفكير أدى إلى تحسن أداء المجموعة التجريبيّة في الدقة اللغوية. وأجرت برادلي Bradley، ٢٠١٠)) دراسة في أمريكيا، هدفت إلى الكشف عن أثر مشاركة أولياء الأمور في قراءة القَصص لأبنائهم في تحسين مستوى الوعي القرائيّ لديهم والقدرة على التفكير التحليليّ عبر التخمين والتنبؤ. وتكونت عيّنة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلاب مدينة تيدووتر في فرجينيا وأولياء أمورهم، قُسموا إلى مجموعتيْن: تجريبية شاركت ببرنامج قرائي مدرسي مدة شهر استخدمت فيه قصص صوتية ومكتوبة، وضابطة لم تتلقَ أية مشاركة أو تعليمات سوى القراءة في البيت لأبنائهم. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في مستويات الاستيعاب القرائي وفي القدرة على بناء المعنى وتمييز المقاطع والتنبؤ بأحداث القصة القادمة وتخمين طبيعة الشخصيات. وقد أجرت حماد (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بطريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية. طبقت الدراسة على عينة تكونت من ١٦٠ طالبًا وطالبة، قسموا في مجموعتين: التجريبيّة، درست وفق طريقة لورا روب، والضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد كشفت الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في اختبار التفكير في القراءة واختبار التفكير في الكتابة يعزى إلى طريقة لورا روب لصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرى فونجداني ورونجنابا وسيرايا وانكالي وبانتشكران (Phongdanai، Rungnapa، Sraya، Unnchalee & Bankchkran، ٢٠١٣) دراسة في تايلند هدفت تعرُّف أثر استراتيجيّة القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير التحليلي، طُبقت على (٤٠) طالبًا جرى اختيارهم قصديًا من إحدى المدارس المتوسطة في منطقة (تيد سان بان)، وتوزيعهم عشوائيًا على مجموعتيْن تجريبيّة درست مدة أربعة أسابيع دروسًا جرى إعدادها على شكل قصص، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وجرى تطبيق اختباري

الاستيعاب القرائي والتفكير في القراءة. كما بيّنت النتائج قدرة طلاب المجموعة التجريبيّة على التّحليل واستنباط قواعد القصة والتعرف على أغراضها. وأجرت بارفيت Parfitt، ٢٠١٤)) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكيّة هدفت الكشف عن أثر استراتيجية القصة في تنمية الخيال والتّحليل والتنبؤ لدى عيّنة من طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا في الصف السَّابع، قُسموا إلى مجموعتيْن: تجريبية بواقع (٣٠٩) طلاب درسوا (١١) قصة بمساعدة المعلمة، وضابطة بواقع (٣٠) طالبا تلقوا دروسًا في اللغة داخل الحصة الصفيّة. وجرى تطبيق اختبار التفكير اللغوي على المجموعتيْن؛ حيث أظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبيّة قدموا تحليلًا وافيًا لعناصر القصة واستطاعوا التنبؤ بالأحداث المستقبليّة وتحليل غرض الكاتب من القصة وتخمين الأحداث.

لقد استفاد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة العربيّة والأجنبيّة المتعلقة بمتغيرات الدراسة في تعميق الوعي باستراتيجيّة القصة من ناحية، وتطوير أدوات الدّراسة الحالية من ناحية أخرى. وتشترك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنّها اهتمت بالبحث عن طرائق تدريس فاعلة لتنمية التفكير التحليليّ لدى الطلبة. أما ما يميّز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة، في أنّها تطبق في البيئة الأردنية في ظلّ عدم وجود دراسات ربطت بين تنظيم المحتوى اللغويّ على شكل قَصصي وتنمية التفكير التحليليّ، وقد جاءت هذه الدراسة لتسدَّ النقص في هذا المجال، وتسهم في وضع هذه الطريقة وإجراءاتها أمام المختصِّين في تدريس مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها.

واستجابةً للتطورات المعرفيّة، بدأت الأنظمة التربويّة تهتم بتطوير استراتيجيّات التعليم والتعلم على اختلاف أنماطها وأشكالها، والحثّ على تبني طرائق تدريس حديثة تجعل من المتعلم قائدًا لدفّة التغيير. وقد أدى ذلك إلى ظهور عدد من البحوث والدِّراسات في هذا الميدان، التي جرى بها إيجاد طرائق تدريس تراعي حاجات المتعلمين، ومنها على سبيل المثال: التَّعلم النَّشِط، وحل المشكلات، والاستقصاء، والقصة (سعادة، وعقل، وأبو علي، وسرطاوي، ٢٠٠٨).

ويأمل الباحثان أنْ تسهمَ استراتيجيّة القصة مدار البحث في تذليل بعض صعوبات تعلم قواعد اللُّغة العربيّة، وأنْ تكون نتائجها إضافة إلى الجهود التي تُبذل من أجلِ تيسير تعليم وتعلم مثل هذه الموضوعات المجرَّدة.

مشكلة الدّراسة

تمثلتْ مشكلة الدِّراسة الحاليّة في إحساس الباحثين بضعْف ملموس في قدرات الطالبات من واقع خبرتها في تدريس اللغة العربيّة لسنوات عديدة؛ إذ تعاني معظمهنَّ ضعفًا في مجال التفكير التحليلي وتحليل موضوع النّص المقروء أو المسموع، فضلًا عن ممارسة كتابة الموضوعات دون اللّجوء إلى تحليل للموضوع كخطوة أوليّة في ممارسة الكتابة، كما لاحظ الباحثان عزوف كثير من أفراد الدِّراسة عن المشاركة في التفاعل الصفيّ رغم التّعزيز الذي يُقدَّم لهنَّ وارتكابهنَّ أخطاء اللّفظ، وبناء الجمل و التراكيب، وغياب التعليق والتّعقيب حوْل القضايا والموضوعات التي يجري تناولها. ويؤكد هذا الضعف نتائج عدد من الدِّراسات المحليّة التي أُجريت في هذا المجال كدِّراسة الدلابيح (٢٠١١) التي أظهرت وجود ضَعف في الطَّلاقة، ودِّراسة منسي (٢٠١٢) التي كشفت عن ضعف في مهارات التّحدث، ودِّراسة حماد (٢٠١١) التي أظهرت وجود ضَعف لدى الطَّالبات في القدرة على ممارسة التفكير التحليليّ لأغراض الاستيعاب القرائي، فضلًا عمّا كشفت عنه دراسة أبو بكر(٢٠٠٦) من ضَعْف في مؤشرات التفكير التحليليّ وفي أساليبِ التدريس المستخدَمة في تدريس مناهج اللغة العربيّة.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في محاولة تذليل صعوبات تدريس قواعد اللُّغة العربيّة عبر تطوير المناهج ذات العلاقة، والتفكير في إجراءات الحدِّ من الطبيعة المجرَّدة للموضوعات والقواعد والعلاقات القائمة على المنطق والاستنتاج. غير أنَّ الشكوى ما زالت تظهر بين الحين والآخر مطالبة القائمين على المناهج والتدريس بضرورة تذليل صعوبات تدريس هذه الموضوعات كوْن المفاهيم النَّحوية وتطبيقاتها تشكِّل أساسًا ومدْخلًا لعمليتيْ اكتساب المعرفة، واستخدامها والتعبير عنها بأساليبِ التعبير المختلفة؛ ولذا يرى عبد الحليم (٢٠٠٣) أنّ تعليم اللّغة العربيّة يجب أن يجري في مراحل التعليم المختلفة على أنّها وسيلة لتحسين قُدرات التفكير في مجالات التصوُّر والتَّحليل والتَّركيب والاستنتاج والتّعليل ونحوها. ويطالب بأنْ لا يقتصر تعليم العربيّة على مدرسي اللغة العربية فقط، فكل معلم مادة هو معلم لغة، ولا بدّ أن يؤدي دورًا في هذا الشأن استنادًا إلى العلاقة الارتباطيّة بيْن اللغة أداة للتواصل وطبيعة المعارف مدار التعليم.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

وتؤدي استراتيجيات التدريس دورًا فعالاً مهمًا في تحقيق نتاجات التعلم عن طريق قيام المتعلم بالأنشطة التي من شأنها أن تحدث تغييرًا مرغوبًا في سلوكه وفي مقدرته على التفكير، وهي التي تحدد الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم في الموقف الصفي، ولا يمكن إجراء عملية تعليمية تعلمية تامة وفعالة ومنتجة بدونها (الشقيرات، ٢٠٠٩).

وتجيء هذه الدراسة منسجمَة مع توجُّهات وزارة التربية والتعليم الأردنيّة الحاليّة الرّامية إلى إعادة النّظر في مناهج اللّغة العربيّة بكل مكوناتها تقديرًا لدورها في تطوير المناهج الدراسيّة الأخرى وتذليل صعوبات تعلم العلوم والمعارف المختلفة.

ويأمل الباحثان أنْ يسهم تطوير استراتيجيّة قائمة على المنحى القَصصي في تذليل صعوبات تدريس النحو العربيّ، والارتقاء بمستوى مهارات التفكير التحليليّ اللغويّ باعتبارها مدخل وأداة مهمة في تحسين نوعية التعلم في اللغة، وغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

وحاولت الدِّراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

السؤال الأول: ما أثر استراتيجيّة القصَّة في تحسين مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي لدى طالبات الصف التّاسع الأساسي؟

وفي ضوء السؤال السابق، حاولت الدّراسة اختبار الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في مهارات التفكير التحليليّ اللّغوي مجتمعة وأجزاء تعزى لاستراتيجيّة التدريس (القصة، الطريقة الاعتياديّة).

واستمدت الدّراسة الحاليّة أهميّتها من النتائج التي ينتظر أن تسفر عنها ومدى تأثير هذه النتائج في القائمين على عمليات التعليم اللّغوي، ممَثلة في الآتية:

- تمكين معلمي اللّغة من إجراءات استخدام استراتيجيّة القصّة في تدريس قواعد اللّغة بعامة والنحو بخاصة.
- ادخال استراتيجية القصة ضمن استراتيجيات التدريس المعتمَدة إذا ثبتت فاعليتها.
- تزويد القائمين على المناهج والتّدريس بمادة نظريّة حديثة حول دور المنحى القَصصي في تدريس الموضوعات والمعارف الأكثر تجريدًا.
- فتح آفاق جديدة لطلبة الدراسات العليا في مجالات البحث في استراتيجيات تدريس مهارات اللغة.

وأُجريَت الدراسة وفق الحدود والمحددات الآتية:

- أفراد الدراسة مجموعة من طالبات الصّف التاسع الأساسيّ في مدرستين تابعتين لمديرية إربد الثانية (أيدون الثانوية، وحفصة الأساسية) اختيرتا قصديًا، في حين اختيرت شعبة من كل مدرسة عشوائيًا.
- محتوى تطبيق الدِّراسة عدد من موضوعات النّحو المقرَرَة في الفصل الدِّراسي الثاني لعام٢٠١٨-٢٠١٧ شملت: كان وأخواتها، وإنّ واخواتها، وأسماء الاستفهام، وألفاظ العقود.
- طُبِّقت استراتيجيّة القصة بواقع (١٨) حصة صفيّة.
- أداة الدراسة هي اختبار مقالي في التفكير التحليليّ اللغويّ، من إعداد الباحثين.
- مهارات التفكير التحليلي اللغوي مدار التناول في الدِّراسة، اشتملت على الآتية:

تحليل نص مكتوب شكلاً ومضمونًا، وتنظيم أفكار النص ومعانيه، وتقدير النص المكتوب، وتقدير أهمية استخدام المجاز.

التعريفات الإجرائية

تضمّنت الدّراسة عددًا من المصطلَحات الأساسيّة التي جرى تعريفها إجرائيًا، وهي:

- استراتيجيّة القصّة: إجراءات تعلميّة تعليميّة قائمة على المنحى القَصصي صُمِمتْ بعناية لمساعدة طالبات الصّف التاسع الأساسي أفراد الدِّراسة على تعلُّم القواعد النحويّة المتعلّقة بعدد من موضوعات النّحو والنتاجات المستهدَفة، جرى تطبيقها عبر أربع مراحل: تحديد موضوع النّحو والنّتاجات المستهدَفة من تدريسه، ثمّ بناء نصٍّ قَصصي يتضمن قواعد القصّة حوله، ثمّ ممارسة آليات السّرد

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

القَصصي، يلي ذلك التَّطبيق النَّحوي للمفاهيم والقواعد المتعلِّقة. وتستند هذه الاستراتيجيّة إلى عامل التقليل من مستويات التجريد لموضوعاتِ النّحو وتوظيف الخبرات السابقة لدى الطالبات في ممارسة حوارات لغوية قَصصية ذات صلة.

- التفكير التحليليّ: نمط من أنماط التفكير الذي يستند إلى أبعاد التّحليل ومستوياتها في إطار لغوي متنوع يُسهم في تحسين نوعيّة المتعلم اللُّغوي لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسي، ويُقاس بالدّرجة المتحققة لكل طالبة على اختبار التفكير التحليلي اللّغوي أداة الدراسة.

واستخدم الباحثان التصميم شبه التجريبيّ، فتكون أفراد الدراسة من (٥٨) طالبةً من طالبات الصَّف التاسع الأساسيّ اخترنَ من مدرستيْن (مدرسة أيدون الثانوية، ومدرسة حفصة الأساسية) في إربد في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ بصورة عشوائية. ولتحقيق أغراض الدراسة أعدّ الباحثان اختبارًا مقاليًا في التفكير التحليلي اللُّغوي، وبناء دليل المعلم، وفيما يأتي تعريف بكل أداة: اختبار التفكير التحليلي: اختبار مقاليّ يقيس قدرة الطالبة في التعامل مع النص المكتوب والإجابة عن مَهمة محددَة تمثل مؤشرًا من المؤشرات السلوكيّة الأربعة المرتبِطة بالمهارة اللُّغوية المستهدَفة بالقياس والتقويم مدار البحث، وتضمن الاختبار ستةَ عشرَ نصًا قصيرًا تنوّعت من حيث الموضوعات والأجناس الأدبيّة تمثل السياق اللُّغوي للاختبار، ويلي كل نصٍّ مهمة تفكيريّة أو أكثر ترتبط بمؤشر من المؤشرات السلوكيّة مدار القياس. وقد جرى مراجعة الأدب النّظري من عدد من الكتب والدراسات ذات العلاقة بالتفكير التحليلي (غباين،٢٠٠٨؛ الكبيسي، ٢٠٠٧؛ بارفيت Parfitt، ٢٠١٤)، وحددت مهارات التفكير التحليلي اللُّغوي ومؤشراتها السُّلوكية حيث بلغ عددها أربع مهارات وستة عشر مؤشرًا سلوكيًا، وجرى التحقق من صدق هذه المهارات والمؤشرات السلوكية ومدى صدقها من المتخصصين، وصُمِّم ستة عشر نصًا وموقفًا شكلت محتوى الاختبار جرى تصديقها من متخصصين في مجال المناهج والتدريس وعلم النفس. وجرى التأكد من صدق الاختبار وثباته، وفي ضوء التعديلات التي اقترحها السادة المحكِّمون وبعد أنْ وصل الاختبار إلى صورته النهائية، جرى تطبيق الاختبار على طالبات الصّف التاسع الأساسي (أ) والمكوّن من (٢٨) طالبةً في مدرسة القصيلة الثانوية وهي ليست مدرسة من المدارس المشاركة في الدراسة؛ وذلك للتأكد من مدى صلاحية تعليمات الاختبار وفاعليتها ومساعدة الطالبة على تنفيذ اختبار التفكير، وتحديد الزمن اللّازم لإنجاز الطالبة للمهمات جميعها، والتّأكد من ملاءمة المساحة المخصَّصة لإنتاج الاستجابة بالمَهمَّة المطلوبة، واستخراج معامل ثبات التَّصحيح. ونُفذت الدراسة كالآتي: اختيار أفراد الدراسة، وإعداد اختبار التفكير التحليلي اللُّغوي، وتطبيق اختبار؛ لإجراء التكافؤ بين المجموعتيْن، وتطبيق الاستراتيجية في بداية الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ بواقع (١٨) حصةً صفيّة مدة كل حصة (٥٠) دقيقة وبمعدل (٣) حصص، مدة (٥) أسابيع، بواقع ١٥ حصة صفية و٣ حصص لإجراء الاختبار، وتطبيق اختبار التفكير التحليلي اللغوي بعديًا، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا وفق أسئلة الدراسة، وعرض النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوئها.

وللإجابة عن السؤال "ما أثر تدريس النّحو العربي باستراتيجيّة القصة في تحسينِ مهاراتِ التّفكير التحليليّ اللُّغوي لدى طالباتِ الصّف التّاسع الأساسي في الأردن؟" حُددت دلالة الفرق بين المتوسطيْن الحسابييْن لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التحليلي اللُّغوي مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وتحديد دلالة الفرق بين المتوسطيْن الحسابييْن لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللُّغويّ مُنفردةً وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وذلك على النحو الآتي: حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي مُجتمعةً، وفقًا لمتغيِّر استراتيجية التدريس (القصة، الاعتياديّة)، وذلك كما هو في الجدول (١).

الجدول (١)

المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدِّراسة القبليِّ و البعديِّ على مهارات التفكير التحليليِّ اللغوي مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي×	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي×	الانحراف المعياري
القصة	٣٠	٢٨,٧٣	٥,٦٩	٦١,٦٥	٦,١٢

الاعتيادية	٢٨	٢٦,٢١	٦,٦٧	٤٨,٩٨	٥,٥٧
الكلي	٥٨	٢٧,٥٢	٦,٢٦	٥٥,٥٣	٨,٦٣

×العلامة القصوى لاختبار مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُجتمعةً (٨٠)

يتبين من الجدول (١) وجود فرق ظاهري بيْن المتوسطيْن الحسابييْن البعديْن لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُجتمعةً، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغيري الدراسة استراتيجية التدريس؛ فقد استخدم تحليل التباين الأُحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

نتائجُ تحليل التباين الأُحادي المصاحب للمتوسطات الحسابيّة البعدية لأداء أفراد الدِّراسة على مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	١١,١٥٣	١	١١,١٥٣	.٣٢١	.٥٧٣	.٠٠٦
استراتيجية التدريس	٢٢٩٢,٨١٦	١	٢٢٩٢,٨١٦	٦٥,٩٦٦×	.٠٠٠	.٥٤٥
الخطأ	١٩١١,٦٦٣	٥٥	٣٤,٧٥٨			
المجموع المُعدل	٤٢٤٦,٩٣١	٥٧				

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٥)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التّباين الجدول (٢) يُلاحظ أنَّ قيمة الدلالة الإحصائيّة لمتغير استراتيجيّة التدريس بلغت (٠,٠٠٠) وهي أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة (a = ٠,٠٥)؛ وبذلك رُفضت الفرضيّة الصفرية؛ مما يؤكد وجود أثر لاستراتيجيّة القصَّة في تحسين مهارات التَّفكير التحليليّ اللُّغوي مُجتمعةً لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ أفراد الدراسة، ويتعزز ذلك بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (١)، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن في مهارات التّفكير التحليليّ اللُّغوي مُجتمعةً الناتج من استراتيجية التدريس.

ولتحديد قيمة الفرق (مقدار التحسّن) – الدال احصائيًا – بين المتوسطيْن الحسابييْن البعديْن لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (القصة، الاعتيادية)، وكذلك لمعرفة لصالح مَن ذلك الفرق احصائيًا. استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسب المتوسطيْن الحسابييْن المعدّلين لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضّابطة، والتجريبيّة) في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعدي، وذلك كما في الجدول (٣).

الجدول(٣)

اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بيْن المتوسطيْن الحسابييْن المعدّلين لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات التفكّير التّحليلي اللُّغوي مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجيَّة التَّدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

استراتيجيّة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطيْن الحسابيين (مقدار التحسّن)
القصَّة	٦١,٧٤	١,٠٩	١٢,٨٥×
الاعتياديّة	٤٨,٨٩	١,١٣	

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

× دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٥)

تشير النتائج المبيَّنة في الجدول (٣) وجود فرق دال احصائيًا على مهارات التفكير التحليلي اللُّغوي مُجتمعةً بين أداء أفراد الدراسة الذين دَرسوا النَّحو العربيّ باستراتيجيّة القصّة، مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا النّحو العربيّ بالاستراتيجيّة الاعتياديّة، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا النّحو العربيّ باستراتيجيّة القصَّة، حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطيْن الحسابييْن (مقدار التحسّن) الدال احصائيًا (١٢,٨٥).

ولإيجاد فاعليّة (حجم الأثر Effect Size) استراتيجيّة التدريس (القصة، الاعتيادية) على مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي مُجتمعةً، جرى إيجاد مربع ايتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (٢) – أنه يساوي (٠,٥٤٥): وهذا يعني أن متغير استراتيجيَّة التدريس (القصة، الاعتيادية) فَسّرَ حوالي (٥٤,٥٪) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُجتمعةً؛ بمعنى أنَّ استراتيجية التدريس أثّرت في مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُجتمعةً لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ موضع الدّراسة بنسبة مئوية (٥٤,٥٪).

أ) مهارات التفكير التّحليلي اللُّغوي وتضم كلّ واحدة على انفراد وهي: (تحليلُ نص مكتوب شكلاً ومضمونًا، وتنظيم أفكار النّص ومعانيه، وتقدير النّص المكتوب، وتقدير أهميّة استخدام المجاز).

حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعديّ على كلٍّ مهارة من مهارات التّفكير التحليليّ اللغوي مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (القصة، الاعتيادية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللغوي مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس

المهارة	استراتيجية التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا (ن= ٢٠)	القصة	٧,٦٠	١,٧٥	١٦,٥٨	١,٧٢
	الاعتيادية	٦,٦٦	١,٥٥	١٢,١٣	١,٦٣
	الكلي	٧,١٥	١,٧١	١٤,٤٣	٢,٨٠
تنظيم أفكار النص ومعانيه (ن= ٢٠)	القصة	٧,٣٠	١,٥٢	١٥,٦٧	١,٣٣
	الاعتيادية	٦,٧١	١,٩٤	١٢,٣٨	١,٣٣
	الكلي	٧,٠٢	١,٧٤	١٤,٠٨	٢,١٢
تقدير النص المكتوب (ن= ٢٠)	القصة	٧,٢٢	١,٥٦	١٤,٩٢	١,٧٧
	الاعتيادية	٦,٧٥	١,٨٢	١٢,٢٩	١,٧٩
	الكلي	٦,٩٩	١,٦٩	١٣,٦٥	٢,٢١
تقدير أهمية استخدام المجاز (ن= ٢٠)	القصة	٦,٦٢	١,٦٢	١٤,٤٨	١,٧٣
	الاعتيادية	٦,٠٩	١,٨٩	١٢,٢٠	١,٧٨
	الكلي	٦,٣٦	١,٧٦	١٣,٣٨	٢,٠٨

يُلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطيْن الحسابييْن البعديّن لأداء أفراد الدّراسة على كلٍّ مهارة من مهارات التفكير التحليلي اللغوي مُنفردةً، وفقًا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس (القصة، الاعتيادية). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبليّة في أداء

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللغوي مُنفردةً، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأُحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥)

نتائجُ تحليلُ التباينِ الأُحاديّ المتعدد المصاحِب للمتوَسِطات الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد الدِّراسة على كلٍّ مهارة من مهارات التّفكير التحليليّ اللغوي مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس

مصدر التباين	المهارة الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا القبلي)	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠٠١.	٩٩٧.	٠٠٠.
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	١,٢٦٥	١	١,٢٦٥	٦٧٨.	٤١٤.	٠١٣.
	تقدير النص المكتوب	٢,٠٣٦	١	٢,٠٣٦	٦٠٤.	٤٤١.	٠١١.
	تقدير أهمية استخدام المجاز	٠٢١.	١	٠٢١.	٠٠٦.	٩٣٧.	٠٠٠.
المصاحب (تنظيم أفكار النص ومعانيه القبلي)	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	٦٠٤.	١	٦٠٤.	٢٠٤.	٦٥٣.	٠٠٤.
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	١,١٥٥	١	١,١٥٥	٦١٩.	٤٣٥.	٠١٢.
	تقدير النص المكتوب	٠٦٧.	١	٠٦٧.	٠٢٠.	٨٨٨.	٠٠٠.
	تقدير أهمية استخدام المجاز	٣٩٨.	١	٣٩٨.	١٢١.	٧٢٩.	٠٠٢.
المصاحب (تقدير النص المكتوب القبلي)	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	٢٨٦.	١	٢٨٦.	٠٩٧.	٧٥٧.	٠٠٢.
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	٠١٨.	١	٠١٨.	٠١٠.	٩٢٣.	٠٠٠.
	تقدير النص المكتوب	٣٨٠.	١	٣٨٠.	١١٣.	٧٣٨.	٠٠٢.
	تقدير أهمية استخدام المجاز	٣٧٦.	١	٣٧٦.	١١٤.	٧٣٧.	٠٠٢.
المصاحب (تقدير أهمية استخدام المجاز القبلي)	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	١٧٩.	١	١٧٩.	٠٦١.	٨٠٦.	٠٠١.
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	٠٠١.	١	٠٠١.	٠٠١.	٩٧٩.	٠٠٠.
	تقدير النص المكتوب	٢٤٩.	١	٢٤٩.	٠٧٤.	٧٨٧.	٠٠١.
	تقدير أهمية استخدام المجاز	٠٠٠.	١	٠٠٠.	٠٠٠.	٩٩٦.	٠٠٠.
استراتيجية التدريس Hotellings Trace=٢,٧٦٣ الدلالة الإحصائية = ٠,٠٠٠×	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	٢٧٣,٣١٩	١	٢٧٣,٣١٩	٩٢,٥٠٣×	٠٠٠.	٦٤٠.
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	١٤١,٠٠٥	١	١٤١,٠٠٥	٧٥,٥٩١×	٠٠٠.	٥٩٢.
	تقدير النص المكتوب	٨٦,٠٢٨	١	٨٦,٠٢٨	٢٥,٥١٣×	٠٠٠.	٣٢٩.
	تقدير أهمية استخدام المجاز	٧١,٨٣٦	١	٧١,٨٣٦	٢١,٨٤٤×	٠٠٠.	٢٩٦.
الخطأ	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	١٥٣,٦٤٥	٥٢	٢,٩٥٥			
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	٩٧,٠٠٠	٥٢	١,٨٦٥			
	تقدير النص المكتوب	١٧٥,٣٤٠	٥٢	٣,٣٧٢			
	تقدير أهمية استخدام المجاز	١٧١,٠٠٩	٥٢	٣,٢٨٩			

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المجموع المُعدّل	تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	٤٤٥,٧٢٤	٥٧					
	تنظيم أفكار النص ومعانيه	٢٥٦,٤٠١	٥٧					
	تقدير النص المكتوب	٢٧٨,٠٠٤	٥٧					
	تقدير أهمية استخدام المجاز	٢٤٧,٦٥٥	٥٧					

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٥)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التّباين في الجدول (٥) يُلاحظ أنّ قيمة الدّلالة الإحصائية لمتغير استراتيجيّة التدريس ولجميع المهارات كانت أقلَّ من مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٥)؛ وبذلك رُفضت الفرضيّة الصفريّة؛ مما يؤكد وجود أثر لاستراتيجيّة التدريس في تحسين كلِّ مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللُّغويّ مُنفردةً (تحليلُ نص مكتوب شكلًا ومضمونًا، وتنظيم أفكار النّص ومعانيه، وتقدير النَّص المكتوب، وتقدير أهميّة استخدام المجاز) لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردنِّ، ويتعزز بالنظر إلى المتوسطات الحسابيّة في الجدول (٩)، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن في كلِّ مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللّغوي مُنفردة الناتج من الناتج من استراتيجيّة التدريس.

ولتحديد قيمة الفرق (مقدار التحسّن) - الدال إحصائيًا - بين المتوسطيْن الحسابييْن البعديّيْن لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي الأربع وهي: (تحليل نص مكتوب شكلًا و مضمونًا، و تنظيم أفكار النص و معانيه، وتقدير النص المكتوب، وتقدير أهمية استخدام المجاز) وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وكذلك لمعرفة لصالح من ذلك الفرق احصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسب المتوسطيْن الحسابييْن المعدّلين لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول(٦)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بيْن المتوسطيْن الحسابييْن المعدّليْن لأداء أفراد الدِّراسة البعديّ على كلِّ مهارة من مهارات التّفكير التحليلي اللُّغوي مُنفردةً وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

المهارة	استراتيجية التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيّين (مقدار التحسّن)
تحليلُ نص مكتوب شكلًا ومضمونًا	القصة	١٦,٦٢	٠,٣٢	٤,٥٤×
	الاعتيادية	١٢,٠٨	٠,٣٣	
تنظيم أفكار النّص ومعانيه	القصة	١٥,٦٥	٠,٢٥	٣,٢٦×
	الاعتيادية	١٢,٣٩	٠,٢٦	
تقدير النّص المكتوب	القصة	١٤,٨٨	٠,٣٤	٢,٥٥×
	الاعتيادية	١٢,٣٣	٠,٣٦	
تقدير أهميّة استخدام المجاز	القصة	١٤,٥٠	٠,٣٤	٢,٣٢×
	الاعتيادية	١٢,١٨	٠,٣٥	

× دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٥)

تشير النتائج المبينة في الجدول (٦) إلى وجود فرق دال احصائيًا على كلِّ مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي مُنفردةً بيْن أداء أفراد الدّراسة الذين دَرسوا النّحو العربي باستراتيجيّة القصَّة مقارنةً بأداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا النَّحو العربيّ بالاستراتيجيّة

الاعتياديّة، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا النّحو العربيّ باستراتيجيّة القصّة، حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطيْن الحسابييْن (مقدار التحسّن) الدال احصائيًا على التوالي (٥٤, ٤، ٣,٢٦، ٢,٥٥، ٢,٣٢).

ولإيجاد فاعليّة (حجم الأثر Effect Size) استراتيجيّة التدريس (القصّة، الاعتيادية) على كل مهارة من مهارات التّفكير التحليليّ اللُّغوي مُنفردةً، جرى إيجاد مربع ايتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (٥) – أنَّه يساوي (٠,٦٤٠، ٠,٥٩٢، ٠,٣٢٩، ٠,٢٩٦) على التّرتيب: وهذا يعني أنّ متغيِّر استراتيجيّة التدريس (القصّة، الاعتياديّة) فَسّرَ حوالي (٠,٦٤٪، ٥٩,٢٪، ٣٢,٩٪، ٢٩,٦٪) على التّرتيب من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء أفراد الدِّراسة على كلٍّ مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللُّغوي مُنفردةً (تحليل نصّ مكتوب شكلًا ومضمونًا، وتنظيم أفكار النّص و معانيه، وتقدير النص المكتوب، وتقدير أهميّة استخدام المجاز)؛ بمعنى أنّ استراتيجيّة التدريس أثّرت في كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللّغوي مُنفردةً لدى طالباتِ الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن بنسبةٍ مئويّة (٠,٦٤٪، ٥٩,٢٪، ٣٢,٩٪، ٢٩,٦٪) على الترتيب.

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة بين متوسطيّ أداء طالبات الصف التاسع الأساسي أفراد الدراسة – a = ٠,٠٥ – على كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ اللغويّ، وعليها مجتمعة، تُعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبيّة مقارنة مع من في المجموعة الضّابطة التي درست التفكير التحليليّ بالطريقة الاعتيادية؛ فقد بلغ متوسط أداء الطالبات في المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعدي (٦١,٦٥) ، في حين بلغ متوسط أداء الطالبات في الاختبار ذاته (٤٨,٩٨) ؛ مما يشير إلى تفوق المجموعة التي درست استراتيجية القصة في تحسين مهارات التفكير التحليليّ اللغويّ لدى طالبات المجموعة التجريبيّة.

وأظهرت النتائج أنّ استراتيجيّة القصّة تفسر على الترتيب حوالي (٠,٦٤٠ ، ٠,٥٩٢ ، ٠,٣٢٩ ، ٠,٢٩٦) من التباين في المتوسط الحسابيّ للطالبات على كل مهارة من مهارات التفكير التحليليّ (تحليل نص مكتوب شكلًا ومضمونًا، وتنظيم أفكار النص ومعانيه، وتقدير النص المكتوب، وتقدير أهمية استخدام المجاز) وقد يُعزى التحسن في أداء طالبات الصف التاسع في مهارات التفكير التحليليّ ككل إلى ظروف وإجراءات تطبيق استراتيجيّة القصة التي تتيح فرصًا متنوعة لمشاركة الطالبات وممارسة أشكال مختلفة من التفاعلات الفكريّة، فضلًا عن أساليب التقويم المتنوّعة في أثناء تطبيق النشاطات والتدريبات وكذلك التنويع في استخدام الوسائل التعليميّة الذي أثار دافعيّة الطالبات للتعلم، وتشجيعهنّ على استخدام مهارات التحليل، والمقارنة، والنقد. وكل ذلك جرى باستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة في سياق التعلم اللّغوي عبر المحتوى التعليمي الذي أتاح للطالبات فرص القيام بالأنشطة، ومهام لغوية متنوعة تتحدى عقولهنّ.

فضلًا على أن استراتيجية القصة عُدّت أداة حقيقيّة لتنمية القدرة على التصور، حيث أسهمت هذه الاستراتيجية في تنمية القدرة على التصور (Imagination Ability) ؛ الذي يعد الأداة الحقيقية للتفكير (Garden، ٢٠٠٣). مكّنت استراتيجية القصة الطالبات في الوقت ذاته من تحويل العالم المحيط بهن بطريقة مثيرة للاهتمام، وحافزة لممارسة التفكير، كماعملت استراتيجية القصة على تنمية وعي الطالبات؛ لأنها مكّنتهن من فهم المفاهيم بشكل أعمق والتعرف على حقائق العالم (Cosmic Consciousness) وتوظيفها في الحياة اليومية.

وتميزت استراتيجيّة سرد القصة وما تضمنتها من نشاطات، وفعاليات في أنها عملت على تنمية مهارات التحليل وزادت من قدرة الطالبات على التحدث والحوار، كونها في الأساس هدفت إلى توضيح العالم المحيط بالطالب، ودفعته إلى التفكير به في محاولة لفهمه، وتكوين صورة شاملة عنه. (Agatucci، ٢٠٠٠)

ويتفق هذا مع نتائج دراسة بولتمان(Boltman، ٢٠٠٧) ، التي كشفت عن أثر استراتيجيّة القصة في تحسين الإسهاب والتذكر، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع بعض الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة بارفيت (Parfitt، ٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود أثر لاستراتيجية القصة في تنمية الخيال والتحليل والتنبؤ، وأظهرت أن طلاب المجموعة التجريبيّة قدموا تحليلًا وافيًا لعناصر القصة واستطاعوا التنبؤ بالأحداث المستقبليّة وتحليل غرض الكاتب من القصة وتخمين الأحداث، كما تتفق مع دراسة فونجداني ورونجنابا وسيرايا وانكالي وبانتشكران (Phongdanai، Rungnapa، Sirya، Unchalee & Banchakarn، ٢٠١٣).

وقد تُعزى إلى أن استراتيجية القصة ذات تأثير مباشر في تدريس ومعالجة المواد والمعارف التي تقوم على المنطق والخيال، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للطالبات ممارسة عملية الإنتاج، وإصدار الأحكام، وفهم العلاقات بين مكونات التراكيب المستخدَمة في بناء القصة، حيث استندت استراتيجية القصة إلى إحدى نظريَّات تعلم اللغة، وهي نظرية التعلم الاجتماعي، إذ تطلب ذلك سياقات اجتماعيّة تفاعليّة مما أدى إلى النمو المعرفيِّ والعقليِّ لدى الطالبات وتحسين السلوك الذهنيّ المناسب للتعبير عن أحداث القصة.

ويمكن أن تفيد استراتيجيّة القصة في تفعيل مهارات التفكير، وتحويل التعلم من التلقي والحشو والتلقين إلى المشاركة الفعليّة، والفاعلة عبر إشراك المعلم والطالب وتمكينه من تلك المهارات.

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس النحو العربي باستراتيجيّة القصة في تحسين مهارات التفكير التحليليّ اللغوي لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن، يوصي الباحثان بالآتي:

- عقد مزيد من الدورات التدريبية والتطبيقات العملية لأعضاء الهيئة التدريسيّة في مدارس المملكة حول استخدام وتوظيف استراتيجيّة القصة بشكل مستمر مع مراعاة متطلبات تطبيق هذه الاستراتيجيّة.
- دعوة معلمي اللغة العربية إلى تدريب طلبتهم على استخدام آليات وفنيات القصة.
- تشجيع معلمي اللغة على تدريس مهارات التفكير التحليليّ اللغوي عبر مواقف حيّة وطبيعية تتيح للطلبة فرص التلقي والمعالجة.
- لفت انتباه أعضاء مناهج شعبة اللغة العربية في مديرية المناهج والقائمين على تعليم مهارات اللغة إلى ضرورة التكامل، والربط بين مهارتي التفكير التحليلي اللغوي ومواقف التعليم والتقويم اللغوية وبلورة طبيعة العلاقة التبادليّة بين مهارات اللغة.
- توجيه اهتمام الباحثين والدارسين إلى إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تتعلق بمهارات التفكير بشكل عام، ومهارة التفكير التحليليّ بشكل خاص.
- توجيه اهتمام جميع معلمي اللغة العربية وحثهم على الاهتمام بمهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير التحليليّ بشكل خاص في أثناء تدريسهم مبحث اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم العام.
- دعوة أعضاء مناهج اللغة العربية إلى تقديم بعض موضوعات النحو المجردة في صورة قصص جاذبة للطلبة، حيث تسهم في التقليل من مستوى التجريد في هذه الموضوعات.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المراجع

أ- المراجع باللغة العربية

أبو بكر، عبد اللطيف. (٢٠٠٦). تنظيم محتوى منهج النحو في ضوء النظرية التوسعية لرايجلوث وقياس أثره في التحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية، ٣(٣): ٤١-٧٥.

أبو حطب، فؤاد. (١٩٨٣). القدرات العقلية. القاهرة :الانجلو المصرية.

أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٧). نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البجة، عبد الفتاح. (٢٠٠٣). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

بدر، خالد. (٢٠٠٥). مهارات التفكير الناقد، فى: عبد الحليم السيد، ومحمد مهران رشوان (محرران)، التفكير العلمى: الأسس والمهارات، القاهرة: مطبوعات كلية الآداب.

جروان، فتحي. (١٩٩٩): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات . عمان: دار الكتاب العربي.

جمل، محمد. (٢٠٠٥). العمليات الذهنية ومهارات التفكير. العين: دار الكتاب الجامعي.

حبيب، مجدي. (٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات: المداخل – المفاهيم- المفاتيح – النظريات – البرامج. القاهرة: دار الفكر العربي.

حماد، رائدة. (٢٠١١). أثر التدريس بطريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمه، رشدي وشحاته، حسن. (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية التربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة. القاهرة: عالم الكتب.

الخليفة، حسن. (٢٠٠٣). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشد.

الخياط، ماجد. (٢٠١٠). التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الدسوقي، عيد. (٢٠٠٩). تطوير الأنشطة العلمية في ضوء المشروعات العلمية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الدلابيح، عبير. (٢٠١١). بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

سعادة، جودت وعقل، فواز وأبو علي، علي وسرطاوي، عادل. ٢٠٠٨)). التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات). عمان: دار وائل للنشر.

السيد، محمود. (١٩٨٠). الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. الطبعة الثالثة. بيروت: دار العودة.

السيد، أحمد. (٢٠٠٠). فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة. مجلة جامعة التربية ببور سعيد، ٣(٣): ١١٤-١٧٨.

الشقيرات، طافش. (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم. عمان: دار الفرقان.

الشناق، رابعة. (٢٠٠٠). دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية الشاملة للبنات. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

صالح، أسماء.(٢٠١١). تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (٢٠٠٩). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث.

عبد الحليم، أحمد. (٢٠٠٣). أشتات مجتمعات في التربية والتنمية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحليم، محمد. (١٩٨٩). التفكير الابتكاري وعلاقته بالتفكير الناقد وباتجاهات التلاميذ بنحو المدرسين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الهادي، نبيل، وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد عبد الكريم. (٢٠٠٥). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشاره، موفق. (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

العجارمة، أحمد. (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية، الأردن.

عطا الله، ميشيل. (٢٠٠١). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان: دار المسيرة.

عطية، محسن. (٢٠٠٧). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيل، نواف. (٢٠١٢). أثر استراتيجية قائمة على القصة في تحسين مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

علوي، عبد الله. (٢٠١٠). تدريس اللغة وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد.(١٩٩٢).القياس والتقويم في العملية التدريسية. الطبعة الرابعة. إربد: دار الأمل.

غباين، عمر. (٢٠٠٨). استراتيجيات في تعليم وتعلم التفكير: الاستقصاء- العصف الذهني-. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأعمار. عمان: دار المسيرة.

قناوي، هدى. (٢٠٠٣). أدب الطفل وحاجاته، خصائصه، ووظائفه في العملية التعليمية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

قنديل، فؤاد.(٢٠٠٨). فن كتابة القصة. القاهرة: للدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠٠٧). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

لافي، سعيد. (٢٠٠٦). التكامل بين اللغة والتقنية. القاهرة: عالم الكتب.

مجاور، محمد. (١٩٨٤). تدريب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته. الكويت: دار القلم.

مدكور، علي. (١٩٩٧). تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.

مدكور، علي. (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منسي، غادة. (٢٠١٢). أثر الطريقة السمعية الشّفويّة في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الناشف، هدى. (٢٠٠٨). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، حمدان. (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة في مراحل التعليم في الأردن. مجلة مركز البحوث، ١ (٣): ١٤١- ١٧٨.

نصر، حمدان. (١٩٩٥). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٧، ١٩٩-٢٤٢.

نصر، حمدان والعبادي، حامد. (٢٠٠٥). أثر إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١ (١):٥١ -٦٥.

الهاشمي، عبد الرحمن وصومان، أحمد ابراهيم والعزاوي، فائزة محمد وعليمات، حمود محمد. (٢٠١٤). أدب الطفل وثقافته. عمان: دار الثقافة.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

ب- المراجع باللغة الأجنبية

Agatucci، C. (٢٠٠٠، September ١٥). African storytelling: Oral traditions. Retrieved from

Aiex، N. K. (١٩٨٨). Storytelling: Its wide-ranging impact in the classroom. ERIC Clearinghouse.

Amer، A. (٢٠٠٥). Analytical thinking pathways to Higher Education project Center for Advancement of postgraduate studies and Research in Engineering Sciences، Faculty of Engineering – Cairo University (CAPSCU).

Asteleiner، H. (٢٠٠٢). Teaching Critical Thinking on Line. Journal of Instructional psychology، Vol٧٥-٥٣) ٢)

Baron J. (١٩٩٢). Increase Critical Thinking in The Undergraduate College Classroom. College Student Journal. (٢٨، (٣١-٢٤.

Berter، C.، & Scardamalia، M. (٢٠٠٥). Technology and literacy: form print literacy to biologic literacy. Boston: The Free Press.

Boltman، A. (٢٠٠٧). Childrens storytelling Technologies Differences in Elaboration and Recall. Unpublished PhD thesis، University of Mine and U.S.A.

Boonpan، K.، Chinnabut، K.، Rauangcharn، C.، Samron، N.، & Kwangsawad، T. (٢٠١٥).The Impact of Storytelling on Elementary School Students' Speaking Skills and Creative Thinking. Journal of Education، Mahasarakham University، ٣(XX)، ٢٢-١.

Bradley، F. (٢٠١٠). The Impact of Parental Involvement on the Reading Achievement of Fourth Grade African American Males in the Tidewater Region of Virginia. PhD Dissertation. Virginia Polytechnic Institute & State University. USA.

Curention، S.، & Flanigan، M. (٢٠٠٨). Use of Decontextualized Talk Across. Story Contexts: How Oral Storytelling and Emergent Reading can Scaffod childrens Development. Early Education.

Daniel، A. (٢٠٠٧). From Folktales to algorithms: Developing the theachers role as principal storyteller in the Classroom. Early Child Development & Care، ٧٥٠-٧٣٥ :(٧)١٧٧.

Elder، L.، & Paul. E.(٢٠١١). The Analytic thinking: Thinkers' guide. NY: Free Press Publishers.

Flowers، M.، C. (١٩٩٩). Improving Adult English Language Learners Speaking Skills، (Report No. ED-LE١٠-٩٩-)، National Clearinghouse for ESL Literacy Education، Washington. DCL (ERIC Document Reproduction Service on ED ٤٣٥٢٠٤.

Garden، T. (٢٠٠٣). Pictures worth a thousand words: From image to detailed narrative. Eric Ed ٤٧٦٤١٣.

Goan، Felicia (٢٠٠١): A Study of Oral and written expression abilities of a adolescents with learning Disabilites. M.A Thesis، Faculty of Education & Psychology of Toronto College، New York.

Groce، R. (٢٠٠٤). An Experimental study of Elementary Teache With Storytelling Process. Reading Improvement، :١٢٢ :(٢) ٤١ ١٢٨.

Harris، R. (٢٠٠٧). Blending narratives: A storytelling strategy for social studies. The social studies، ١١٦ -١١١ :(٣)٩٨.

Hartling، L.، Scott، S.، Johonson، D.، & Klassen، T. (٢٠١٣).A Randomized Controlled Trial of Storytelling as a Communication Tool. Plose one Journal، ١٢-١ :(١٠)٨.

Hunsaker، (٢٠٠٦). Understanding and developing the skills of oral commination: speaking and listening.

Hunter، Ch.، ٨ Eder، D. (٢٠١٠). The Role of storytelling in understanding Children، Moral/Exkic Decision – Making. Malxicultural Prespectives ٢٢٨-٢١٣ :(٤) ١٢

Ibnian، S. (٢٠١٠).The Effect of Using the Story- Mapping Technique on Developing Tenth Grade Students' Short Story Writing Skills in EFL. Published by Canadian Center of Science and Education، ١٩٤-١٨١ ،(٤)٣.

Isikdogan, N., & Kargin, T. (٢٠١٠). Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation. Educational Sciences. Theory & Practice, ١٥٢٧-١٥٠٩ ،(٣) ١٠.

Jeni, R., & Andrew, B. (٢٠٠٧). Assessing children. Oral Storytelling in their First Year of School. International Journal of Early Years Education, ١٩٦ – ١٨١:(٢) ١٥.

Kinsella, M. (٢٠٠٨). The value of language in Storytelling. Journal of Education, ٧٨-٦٧ :(٥)٤.

Koehnecke, D. (٢٠٠٠). Increasing litrecy through storytelling. Reading improvement, ٤) ٣٧), Pp١٨٩-١٨٧

Liaw, M. (٢٠٠٧). Content- Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in EFL Context. English Teaching and Learning. ٨٧-٤٥ .(٢)٣١.

McWilliams, B. (٢٠٠٠). What is storytelling? Retrieved April ٢٠١٦ ،٩، from

Molly, C. (٢٠٠٦). What is Fluency. London: Teachers Workshop Press.

Nall, C. (٢٠٠٩). Texting May Improve Language Skills. Journal English Language, ٩١-٨٩ :(٤)٣٣.

Parfitt, E. (٢٠١٤). Storytelling as a trigger for sharing conversations. The Warwick Research Journal, ٥٦-٢٢ ،(١)٤.

Perry, K. (٢٠٠٨).From Storytelling to Writing: Transforming Literacy Practices among Sudanese Refugees. Journal of Literacy Research, ٣٥٨-٣١٧ ،(٣) ٤٠.

Phongdanai, N., Rungnapa, A., Sraya, W., Unnchalee, W., & Bankchkran, S. (٢٠١٣). Using Story Grammar to Enhance Reading Comprehension. International Forum of Teaching and Studies, ٤٥-٢١ :(١)٩.

Poveda, C. (٢٠٠٨). Literary Interaction in Urban Storytelling Events for Children. Linguistics and Education, ٥٥-٣٧ :(١) ١٩.

Rahman, M. (٢٠١٠). Teaching Oral Communication Skills: A Task- Based Approach. TESOL World Issue, ٤٢-١٩ :(٢٧)١.

Reber, A. (١٩٨٥). Dictionary of Psychology. The penguin book.

Robinson, E. (٢٠٠٥).The Educational benefits of storytelling. Early Childhood Review, ٦٦-٥٦ :(١١)٦.

Robinson, Gail L.(١٩٨٨): Culturally diverse I speech styles. Interactive Language Teaching. Rivers, Wilga m.(ed), Cambridge: Cambridge University press

Rokin, A., Qarajeh, M. (٢٠١٤).Digital storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. International Journal of Language and Linguistics, ٢٥٧-٢٥٢ ،(٤)٢.

Roney, R. (١٩٩٦). Storytelling in the classroom: theoretical thoughts. Storytelling world, ١١٧-٦٧ :(٧)٩.

Searl, J.(١٩٩٦). The communication theory of reading. New York: Paul Cobley Press.

Simmons, A. (٢٠٠١). The Story Factor Secrets of Influence from The Art of Storytelling. Cambridge, MA: Pressures Publishing.

Smith, C. (٢٠٠٣). Successful Teaching grammar Instruction. ERIC Reproduction Document, ED n٢٣٣- ٨١، Tbc٠٣٠٩-

Stand fast logic Ltd, (٢٠٠١). Analytical thinking, ELECTRONIC DICTIONARY.

Sternberg, R. J. (٢٠٠٢). Teaching for successful Intelligence. Retrieved December ١١،٢٠١٠

Sternberg, Robert.J. & Ohara Linda A. (١٩٩٩). Creativity and Intelligence. in R.J. Sternberg (Ed.). Handbook of creativity (pp ٣١١ -٢٩٧)

Tlidet, W. (١٩٧٨). Language Arts Activities for the Classroom. Boston: Allyn and Bacon.

Vygotsky, L. (١٩٨٦). Thought and language. Cambridge MA: MIT Press.

Yoshina, J., & Harada, V. (٢٠٠٧). Involving Students in Learning through Rubrics. Library Media Connection, ١٤-١٠ :(٥)٢٥.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2